

## **O DESENHO DAS CRIANÇAS E A ANTROPOLOGIA:**

### **reflexões a partir das crianças Xikrin do Bacajá**

## **CHILDREN'S DRAWINGS AND ANTHOPOLOGY:**

### ***research findings with Xikin of Bacajá children***

---

Clarice Cohn\*

#### **Resumo**

O texto discute algumas experiências de pesquisas antropológicas com crianças com o uso do desenho como metodologia. Apresentando e discutindo duas experiências seminais, as de Margaret Mead com os Manu e a de Christina Toren em Fiji, aponta as diferenças de metodologia de produção, coleta e análise dos desenhos. Parte então para a experiência etnográfica da autora junto a crianças Xikrin da Terra Indígena Trancheira-Bacajá, explorando as diferenças entre os desenhos feitos para ela e a ela presenteados, em que a ênfase se deu na liberdade na sua produção, as crianças escolhendo tempos, lugares, agrupamentos, temas, cores, materiais e usos do papel, e uma tarefa escolar em que deviam desenhar “sua cultura”. Ao final, retoma-se uma discussão metodológica comparativa.

**Palavras-chave:** Antropologia da criança. Xikrin. Xikrin do Bacajá. Mebengokré.

#### **Abstract**

In this article diverse experiences of drawings by children as a methodology of anthropological research are discussed. Presenting two seminal experiences, that of Margaret Mead among the Manu and the one from Christina Toren in Fiji, it is pointed out differences among the resulting drawings, their collection and analyses. The ethnographic experience by the author with Xikrin children of Terra Indígena Trancheira-Bacajá, Brazil, is then presented, in exploring differences between drawings in which the children had autonomy on the choices of times, places, groupings, themes, materials and uses of the paper, made and given as gifts to the ethnographer, to those made as a school task, in which they had to “draw their culture”. In closing, the text presents a methodological and comparative analyses.

**Keywords:** Anthropology of children. Anthropology of childhood. Xikrin. Mebengokré.

### **A antropologia da criança e a interlocução em pesquisa**

A antropologia da criança é atualmente um campo consolidado, embora por muitas décadas pesquisas antropológicas tenham, a não ser por raras experiências, mantido as crianças como figurantes ou marginais nas pesquisas. Interlocutoras valiosas desde sempre, o que pode ser visto pela frequência com que antropólogos e antropólogas as citam em suas introduções aos textos, e em especial a suas monografias – aquelas introduções tão importantes em que pesquisadores demonstravam sua autoridade de fala e escrita (CLIFFORD, 1986) –, como as suas mais frequentes companhias, e as que lhes mostraram pela primeira vez muito do que era

---

\* Clarice Cohn é professora associada do curso de Ciências Sociais e do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Pesquisa com os Xikrin do Bacajá há três décadas, abordando temas variados que incluem as crianças, as infâncias, aprendizagens e educação escolar indígena. E-mail: clacohn@ufscar.br

necessário e fundamental para viver naquele frequentemente outro ambiente em que foram viver e buscar conhecer, elas não obstante logo desapareciam da análise, que dava lugar à observação, convivência e interlocução com adultos (COHN, 2019, 2021). De fato, a antropologia foi marcada desde o início não só por uma atenção privilegiada aos homens, debatida desde a década de 1980 pela antropologia feminista (STRATHERN, 1988), como por um adultocentrismo (LOPES DA SILVA; NUNES, 2002). Foram décadas até que a antropologia voltasse seus olhares para além do mundo masculino e dos mais velhos, até efetivamente chegar às crianças como interlocutoras capazes e interessantes (COHN, 2005). Efetivamente, mais do que tão capazes quanto qualquer outro(a) interlocutor(a), o trabalho de Toren (1999), escrito originalmente em 1993, argumentava que, para muito além de mais um interlocutor em pesquisas, as crianças são fundamentais em qualquer pesquisa antropológica, inclusive porque – e ela o demonstra em uma análise comparativa muito interessante de casos – podem revelar o que é obliterado pelos adultos. Assim, demonstra, uma pesquisa que não dialogue com elas será sempre uma pesquisa incompleta, ou que pode falhar em entender mais plenamente o mundo de que e com quem fala. O fato é que pesquisas e debates recentes têm demonstrado, efetivamente, que as crianças têm muito a ensinar à antropologia, e a contribuir com (todo e qualquer) estudo antropológico (PIRES, 2010, COHN, 2021)<sup>1</sup>.

Mas a questão metodológica – como dialogar com crianças? – sempre se manteve. Diversas experiências têm sido feitas neste sentido (RIFIOTIS *et al.*, 2021), e têm demonstrado a variedade de possibilidades de diálogos com crianças em pesquisas. No entanto, a questão de como ser adulta e pesquisar com crianças (PIRES, 2007) não deve ser minimizada, ou deixada de ser colocada. Em princípio, não deveria ser um problema para um campo de estudos e pesquisa, a antropologia, que nasceu se definindo como o estudo da alteridade; mas o fato é que, das mais clássicas às mais inovadoras provocações a esse respeito, têm, ainda, com frequência, deixado de lado a questão do diálogo com as crianças.

Este texto parte do princípio de que o diálogo com as crianças – como aliás atestado logo acima – pode ser múltiplo e profícuo de muitos modos. Ou seja, recusa, de princípio, a

---

<sup>1</sup> Este texto traz em si uma longa história de elaboração e debates, e, portanto, muitos agradecimentos a fazer. Em primeiro lugar, às crianças xikrin, que não só se entusiasmaram nesta atividade, à época novidade, do desenho no papel, mas me presentearam com eles. Logo à minha orientadora de mestrado, Lux Vidal, que me sugeriu que levasse papéis, lápis coloridos e lápis de cera em minha primeira viagem “solo” a campo, o que se revelou, como se verá, um grande sucesso, e por sua sensibilidade em me auxiliar na análise desses desenhos. Para além da dissertação resultante, o desenho como metodologia de pesquisa com crianças foi debatido na VI *Reunión de Antropología del Mercosur*, em 2005, em Grupo de Trabalho coordenado por Antonella Tassinari e Ângela Nunes, a quem agradeço; depois, no Colloquium “*Anthropologie et éducation*” na Sorbonne, em 2015, a quem agradeço à organização, Pierrot Allain, Isabel Carvalho e Chantal Medaets; em 2016, o debate foi retomado no *Séminaire d'Anthropologie Américaniste*, e agradeço a Bonnie Chaumeil, Isabelle Daillant, Anath Ariel de Vidas pelo convite, e em todos os eventos à audiência pelo debate. Agradeço em especial a Phillipe Erikson, Andrea Szulc, Fernanda Rifiotis Cruz, Christina Toren e Antonella Tassinari pelos diálogos contínuos sobre o tema, e a minhas e meus orientandos e alunos que colaboraram com a compreensão da riqueza do mundo que os Xikrin nos apresentam. Agradeço, *in memoriam*, a Aracy Lopes da Silva, que me convidou a pesquisar com crianças, Peter Gow, o primeiro etnólogo a se engajar na proposta, e, *in memoriam*, Bep-tok Xikrin, que “me pegou para criar” e sem quem nada disso seria possível.

ideia de que abordagens alternativas devem ser buscadas por uma questão de inabilidade de fala, articulação ou elaboração conceitual das crianças – a não ser, evidentemente, as muito pequenas, que ainda não falam; mas mesmo essas, como lembra Toren (1989), desde sempre interagem significativamente com o mundo ao seu redor. No entanto, apresentamos aqui uma contribuição de como a elaboração de desenhos com as crianças pode revelar, ela também, múltiplas possibilidades de diálogo.

Desenhos têm sido utilizados em pesquisas antropológicas desde há muito, e não só com crianças – lembre-se do modo como eles revelaram ao antropólogo Roberto da Matta o modo como os Apinayé permaneciam concebendo sua aldeia como circular embora à época habitando uma aldeia construída em formato de “ruas”, como se diz no Norte do Brasil, a partir de um pedido para se desenhar a aldeia e o desenho que recebeu daquela aldeia, vista por ele como uma fileira de casas, como circular (DA MATTA, 1976), ou da análise das diferenças dos desenhos das mulheres Xikrin e do xamã Nhiakrekampin nas análises de Vidal (1991), ou os desenhos Waujá analisados por Barcelos Neto (2002). Mais recentemente, desenhos têm sido reconhecidos como uma prática efetiva de registro e análise (INGOLD, 2007, 2011a, 2011b, 2013; AZEVEDO, 2016). Mas, efetivamente, as pesquisas com desenhos com crianças têm se mantido e se mostrado instigantes na antropologia (SOUSA; PIRES, 2021; GONÇALVES, 2021). Em minha própria pesquisa com as crianças Xikrin do Bacajá, eles se mostraram muito reveladores (COHN, 2000, 2017), em especial das possibilidades abertas de diálogo com a antropóloga, mas também, como buscarei demonstrar abaixo, dos diálogos que tiveram lugar nas escolas, com não-indígenas, em que articularam com muito refinamento uma certa noção de cultura indígena que, astutamente, perceberam como uma oportunidade privilegiada.

Mas gostaria de, antes de falar dessas minhas pesquisas, abordar um pouco dessa história de como os desenhos vieram a fazer parte deste campo que hoje se configura como a antropologia da criança.

### **As experiências de Margaret Mead e Christina Toren de coleta de desenhos**

Em fins da década de 1920, Margaret Mead realizou pesquisas entre as crianças Manu, que ela apresentou em um livro de sucesso publicado em 1930 (MEAD, 1985), em que introduz o leitor à vida e à educação dessas crianças para realizar então uma reflexão sobre a educação, sua universalidade, e as potencialidades de mudança no sistema educacional estadunidense. Suas pesquisas tinham por mote a questão que ela apresenta ao fim do volume, em um anexo, *a posteriori*: saber como o animismo se apresenta, em uma sociedade que definia como animista, em suas crianças. Os temas da fantasia e das capacidades fantasiosas das crianças perpassam todo o volume em que discute o mundo das crianças Manu, especialmente em suas considerações sobre o modo com que são criadas e educadas. Fiel à distinção entre o inato e o adquirido, modo privilegiado de análise para a escola de cultura e personalidade de que era parte fundamental

(COHN, 2005), Mead apresenta um mundo em que as crianças não seriam imaginativas e fantasiosas, como seus contemporâneos tenderiam a universalizar a partir da experiência da infância na sociedade norte-americana, mas, ao contrário, voltadas à exatidão e ao detalhe preciso.

Essas conclusões vão sendo construídas a partir de uma diversidade de dados, fruto de uma extensa observação participante – mas um dos pilares de sua argumentação vem da análise dos desenhos produzidos, a seu pedido, pelas crianças Manu. Parecia-lhe especialmente interessante analisar a produção de desenhos por crianças que crescem em uma sociedade sem tradição pictórica alguma, em que até os entalhes que enfeitam as canoas são produzidos por seus vizinhos. Para aproveitar ao máximo a inexistência de um padrão pictórico ou gráfico anterior, Mead cuidou para fornecer os meios para o desenho sem pré-estabelecer o modo de desenhar – cuidando inclusive para que adultos não se engajassem nessa produção que, tal como nos conta, as crianças abraçaram com entusiasmo, de modo a evitar a aparição do que poderia se tornar um “padrão adulto” a engessar ou padronizar o desenho infantil. Tudo estava a ser inventado no que dizia respeito à representação do mundo em papel e lápis, e todo cuidado era pouco para garantir que as crianças a inventassem por si só, sem interferências externas.

Recolhidos e catalogados os desenhos, com informações sobre o sexo e a idade das crianças e observações feitas pela antropóloga, Mead passa a analisá-los. De fato, comentários sobre os desenhos aparecem de tempos em tempos ao longo de sua análise, não constituindo um tópico à parte. Aparecem, principalmente, no item que trata das relações das crianças com o sobrenatural – porque, argumenta, ao lado do que seria uma pouca importância dada a histórias, que não seriam contadas às crianças por que, disseram os Manu à antropóloga, elas não se interessariam por histórias, os jogos mesmo lhe parecendo pouco imaginativos, carentes de personagens e tramas, marados por um gosto pelo detalhe exato e pela verdade. Os desenhos das crianças Manu, com suas figuras e seus temas simples, davam testemunho a uma curiosidade e a um interesse reveladores de inteligência, assim como ao gosto pelo exato e à capacidade mnemônica, mas não de algo que se pensava universal, ou natural: a imaginação fantasiosa infantil.

Essa conclusão, tecida a partir da análise dos desenhos produzidos pelas crianças aliada à observação de seu cotidiano, de seus jogos, de suas andanças pela aldeia e das relações que cultivavam, é confirmada em uma técnica complementar – a de interpretações de manchas de tintas pelas crianças. Aqui, ao contrário de dar às crianças os instrumentos para desenhar e total liberdade para criar, Mead pede às crianças que interpretem as figuras formadas por manchas de nanquim em um papel, como no conhecido teste de Rochard. Aqui também, elas são pouco imaginativas, dando à antropóloga “apenas respostas precisas: ‘é uma nuvem’, ou ‘é um pássaro’” (MEAD, 1985, p. 97). Não animando objetos como fazemos com a lua, argumenta Mead, essas crianças não animam também as manchas de tinta, vendo nelas de novo coisas muito simples.

De fato, isso vem a confirmar a tese (que apresenta, no apêndice, como hipótese) – de que a imaginação fantasiosa não é um fenômeno da natureza humana, do desenvolvimento cognitivo,

universal, mas um dado cultural, relativo. O argumento – em um debate que, desnecessário dizer, é testemunha de seu tempo – é de que, em uma sociedade em que o mundo adulto é povoado de espíritos, as crianças, que os recusam, são dadas à verdade dos fatos e à exatidão, até o que seria o trunfo final da sociedade – lembremos aqui de sua inserção na Escola de Cultura e Personalidade –, em que seriam convertidas em adultos, e aí sim em animistas. As crianças Manu, em seus desenhos ou nas análises das manchas de tinta, revelam-se à antropóloga menos imaginativas do que seriam se a fantasia fosse um dado natural ou parte do desenvolvimento infantil – tendo pendores mais científicos que imaginativos, em uma inversão do mundo dos adultos paralela à que o pendor à fantasia das crianças ocidentais realiza.

Décadas mais tarde, Christina Toren, tendo por base uma outra antropologia e outras questões, em que se passa a questionar o valor analítico mesmo de termos como sociedade ou cultura, propondo mesmo sua substituição por socialidade (STRATHERN, 1996; TOREN, 1996; REGITANO; TOREN, 2019; WAGNER, 1981), dedica-se em sua pesquisa com crianças em Fiji ao uso dos desenhos como método de coleta de dados. Treinada em psicologia e tendo outras questões a responder, utiliza-se dos desenhos das crianças de um modo um tanto diverso do de Mead<sup>2</sup>. Toren busca entender os sentidos que as crianças de Fiji dão ao mundo em que vivem, partindo de uma análise e descrição detalhada desse mundo. Ela argumenta que a hierarquia é um tema central em Fiji, e que as relações de senioridade, de gênero e políticas devem ser vistas como manifestações diversas desse mesmo tema, expressas em reuniões, na igreja, rituais, políticas, em sua inscrição espacial. Sendo assim, os desenhos que elabora com as crianças têm por tema a hierarquia e sua inscrição no espaço<sup>3</sup>.

Uma primeira diferença em relação a Mead é, portanto, o fato de que os desenhos são meios de pesquisa para elaborar uma questão pontual e definida, qual seja, a percepção e a concepção de hierarquia das crianças. Uma segunda diferença é que a pesquisadora aproveita os contextos em que pode elaborar desenhos com as crianças, que já conheciam essa modalidade de expressão e neles a exerciam, como o que lhe é dado pela escola. Assim também, quando busca as interpretações das crianças sobre esse tema, prepara desenhos representando situações diversas, registrando assim as interpretações que as crianças lhes dão sobre o que veem representado, e suas reações.

Os desenhos que analisa são realizados no ambiente escolar e em um contexto “controlado”, em que a antropóloga atribuía às crianças algumas tarefas, e as separava, para que o desenho de uma criança não influenciasse a composição do de outra. Logo após desenhar, as crianças faziam um relato sobre o desenho. Aí então eram entrevistadas sobre o que haviam desenhado, respondendo a perguntas pontuais.

---

2 Evidentemente, não se deve esquecer que Mead mantinha, como colegas da Escola de Cultura e Personalidade, diálogos com a psicologia, que foram inclusive inovadores na antropologia (COHN, 2000, 2002); a diferença que se aponta é a dupla formação de Christina Toren, como psicóloga, inicialmente, e depois antropóloga.

3 Toren tem revisitado esse debate, mas enfatizou aqui a importância de seu trabalho primeiro; para essas novas elaborações, cf. Toren (2007) e Fians (2013).

Sua pesquisa com as crianças, por meio de desenhos, e informada por uma etnografia cuidadosa e profunda que a precede, tendo por hipótese que os desenhos das crianças revelariam, a partir da disposição espacial, a hierarquia, já que essa surge da composição de *ranking*, senioridade e gênero e distribui as pessoas no espaço, de acordo com um eixo acima/abaixo, em diversos eventos coletivos – refeições, reuniões na igreja, rituais de *kava*, reuniões políticas. Essa é uma questão de alcance analítico regional – como afirma posteriormente, “esse achado me permitiu desafiar a teoria de que a hierarquia fijiana estava baseada [apenas] em uma distinção de rank entre chefes e o povo” (TOREN, 1993, p. 463). E isso, afirma, só pode fazer porque buscou entender a percepção da criança sobre essas situações, sobre a hierarquia e as posições relativas, sobre gênero e senioridade.

Para isso, cria enunciados em que tenta testar sua hipótese, relacionando hierarquia e espaço, em contextos diversos, e acrescentado as variáveis que constroem a hierarquia. Por essa análise, e discutindo como as crianças constroem uma noção de hierarquia e de posicionamento relativo em sua expressão nos desenhos, Toren (1990, p. 196-197) busca verificar a relação entre os eixos acima/abaixo e a constituição da hierarquia em diversos contextos – e para isso analisa a “micro-história” do processo cognitivo, ou seja, a atribuição de sentidos a esse eixo e à hierarquia, em sua composição de senioridade, gênero e *ranking*, pelas crianças. Sua análise dos desenhos toma então esses temas por mote – como os eixos e quem ocupa tais posições; a percepção das crianças sobre gênero e sua relação com a hierarquia; a percepção das crianças das diferenças nos contextos e nos tipos de reunião – e as idades e gênero das crianças. Para efetivá-la, Toren transformou esses desenhos em esquemas, em que reproduz a espacialidade e as categorias sociais usadas pelas crianças e seu posicionamento no eixo vertical (desprezando, afirma, a perspectiva, que, concluiu, não fazia parte dos desenhos, e que diferia de acordo com a criança e a idade do desenhista), de acordo com as idades, e dividindo-os em tipos de acordo com as distinções sociais realizadas, revelando como as crianças inseriam em seus desenhos os critérios de hierarquia para distribuir as pessoas.

Esses dados são complementados posteriormente por entrevistas com as crianças sobre desenhos preparados pela antropóloga e que representam uma série de situações em que a hierarquia é posta e inscrita espacialmente. As crianças eram entrevistadas em grupos ou individualmente, e suas reações e respostas anotadas, em “um exercício de investigação mais que um experimento definitivo” (TOREN, 1990, p. 196), mas que a auxiliaria a confirmar seus dados. Nesses desenhos esquemáticos, distribuía pessoas em pé e sentadas, e pedia, a partir de enunciados, que as crianças descrevessem quem seriam essas pessoas ou completassem os desenhos.

Suas conclusões são várias e ricas e trazem nuances de acordo com o gênero das crianças e o tema discutido pela autora a cada item – um viés “igualitário” nas relações de gênero, uma maior definição sobre “quem senta acima” do que sobre “quem senta abaixo”, uma flutuação entre identificar ou diferenciar rapazes e mulheres nos espaços das reuniões. No entanto,

guardemos uma, como ilustração: “meninos diferenciam status masculinos mais finamente do que meninas; meninas diferenciam status das mulheres mais finamente do que meninos...”. (TOREN, 1993, p. 463). Isso não deve, no entanto, obliterar o fato de que o que mais teve efeito para uma antropologia da criança é que essa inversão dos sentidos tal como construídos pelas crianças fijianas são reveladoras do mundo em que vivem os fijianos, sendo tão completa e legítima como qualquer outra.

Mais do que isso, ela afirma o valor para toda análise antropológica, e não apenas a que se dedica às crianças, de perceber o ponto de vista das crianças, que se torna revelador do mundo tal como vivido por aqueles que são objeto das reflexões antropológicas. Se a inversão de sentido é tão eficaz para informar o comportamento e as ações quanto o sentido atribuído pelos adultos, é porque ela é tão verdadeira quanto e, portanto, expressa tão bem quanto o mundo concebido e vivido. Desse modo, ouvir as crianças é completar uma percepção sobre o mundo que ficaria efetivamente incompleta se só se ouvisse os adultos.

Duas antropólogas, duas antropologias, dois usos diversos dos desenhos das crianças. Mead aposta na espontaneidade da composição das crianças, e no ineditismo da tarefa; como em outros trabalhos seus, busca a relatividade da experiência infantil e, como nos conta, a relativização da extensão do animismo às crianças ou a universalidade da imaginação fantasiosa infantil. Toren aposta, ao contrário, na coleta controlada de dados, trabalhando com as crianças em um contexto específico, o ambiente escolar, e a partir de tarefas muito bem estabelecidas, entrevistas e coleta de relatos, de modo a melhor apreender a interpretação das crianças sobre a hierarquia e as situações desenhadas e entender a construção de suas percepções sobre o mundo em que vivem, tomando-a como tão legítima como qualquer outra percepção sobre o mundo.

### **Os desenhos das crianças Xikrin**

Em minha pesquisa com as crianças Xikrin, coletei também desenhos, que elas fizeram em situações diversas. Como havia feito Mead, mantive sempre um tanto de papel em branco, um estojo rico de lápis de cor e estojos de giz de cera que as crianças às vezes pediam para fazer desenhos. Nesse caso, não só não lhes fornecia temas, como eram elas a pautar as ocasiões e o contexto: reuniam-se em grupos ou vinham sozinhas, me abordavam longe de casa ou me procuravam quando me viam trabalhando em meus papéis, em uma série de combinações possíveis. Além desses desenhos, que chamei em outro trabalho de “espontâneos” (COHN, 2000), analisei também desenhos produzidos na escola, em que, ao contrário, as crianças recebiam um tema a desenvolver, que deviam fazer sozinhas, sem comunicação com os colegas, e durante o período da aula.

Diferentemente dos manu, os Xikrin têm uma rica tradição pictórica e enfatizam a estética e, nela, a pintura corporal como um modo de expressão que é também uma ética (VIDAL, 1991). O grafismo é muito elaborado, e os motivos compõem um sistema de sentidos.

Os Xikrin não têm, porém, uma tradição de representação figurativa, conhecida, fora da escola, apenas pelos trabalhos do xamã Nhiakrekampin que, nos anos em que colaborou com Lux Vidal em suas pesquisas, elaborou, em papéis da antropóloga e consumindo suas canetas, uma série de desenhos ilustrativos da atividade xamânica, da caça e pesca, e representações de mitos e seus personagens (VIDAL, 1991).

A atividade de pintura é, para os Xikrin, um atributo e uma tarefa femininos. As pinturas inscrevem-se nos corpos, que são pintados por mães, irmãs, avós ou companheiras de sessões de pinturas, e revelam a condição e a situação da pessoa. A pintura corporal varia de acordo com o sexo e a idade ou de acordo com a situação – ritual ou cotidiano, modo de participar do ritual, saúde ou doença, resguardo por nascimento de filho ou neto, por doença ou luto. A composição da pintura corporal revela um sistema comunicativo refinado (VIDAL, 1991; TURNER, 1995), e a padronização nos corpos adultos é contraposta apenas pela liberdade de pintura nos corpos das crianças pequenas, em que as mães demonstram sua habilidade como pintora e seu cuidado para com a criança (VIDAL, 1991; COHN, 2000).

O papel foi introduzido no Bacajá pela escola, e não era novidade quando lá cheguei, assim como o desenho. Antes mesmo das atividades escolares, Vidal tinha colecionado uma série de pinturas corporais elaboradas pelas mulheres em papel com a tinta do jenipapo e o pincel feito por elas com um filete do tronco do babaçu. Quando elas reproduziam no papel as pinturas corporais, faziam-no de modo a representar o corpo e os motivos que o tronco, cada membro e a face recebem, representando assim o próprio corpo, preenchendo o papel completamente e replicando a disposição do motivo no corpo (VIDAL, 1991). Até a chegada da escola, os experimentos do xamã Nhiakrekampin, com caneta esferográfica, e das mulheres registrando os motivos da pintura corporal no papel com jenipapo eram únicos e já muito diversos entre si.

Se a pintura corporal é uma atividade feminina e se volta a motivos geométricos que se referem a elementos da natureza, o desenho em papel permitiu – desde o início do meu diálogo com elas, e diferente dessa experiência que acabei de narrar separada por décadas e vivenciada por Lux Vidal com os Xikrin do Cateté – às crianças de ambos os sexos criar a partir do modo figurativo. Pintando frequentemente motivos da pintura corporal, as meninas experimentam também a modalidade figurativa, embora a diferença de gênero continue marcada pelo fato de que os meninos não se dediquem aos motivos de pintura corporal, nem mesmo no papel, e pelo modo como as meninas fazem conviver os dois estilos, abstrato e figurativo, no papel. Mais recentemente, tendo a escola se tornado uma realidade mais cotidiana para as crianças Xikrin do Bacajá, e nela se praticado muitos desenhos como atividades didáticas, muito se tem revelado (BELTRAME, 2013) e está ainda a se revelar.

Neste texto, que retoma minha análise na dissertação de mestrado (COHN, 2000), vou contrastar dois modos de produzir desenhos das crianças Xikrin do Bacajá na década de 1990: aquela em que buscavam os papéis e lápis que eu havia levado com os desenhos feitos na escola.



De fato, me parece relevante ressaltar que, de modo um tanto imprevisto, acabei por ter em mãos uma coleção de desenhos que misturam as metodologias que apresentei acima. Isso porque, quando as crianças, nessa minha estadia de pesquisa em campo em 1993, descobriram que eu tinha essa provisão que parecia interminável de materiais de desenho, vinham me procurar, de modo espontâneo, e em uma organização de tempos, espaços e agrupamentos delas mesmas, para se dedicar a desenhar, me apresentando então com seus desenhos. Neste sentido, levei, ou busquei levar, às últimas consequências o modo Xikrin de viver e conceber a infância (COHN, 2000, 2002, 2013), respeitando – como se deve fazer em uma aldeia Xikrin – sua liberdade de movimentos e suas escolhas de conformação de grupos e agrupamentos. Como se verá, isso resultou em desenhos absolutamente livres, em que a antropóloga não tem, e nem buscou ter, informações sobre a idade das crianças envolvidas, que eram em si múltiplas, e nem interveio nas suas intensas colaborações nos desenhos uns dos outros, nas seleções de temas, cores, e no uso do papel como suporte.

Por outro lado, acompanhar uma atividade escolar, em que as crianças eram mantidas isoladas e tinham que produzir desenhos individualmente com um tema sugerido, que elas também me presentearam<sup>4</sup>, me permitiu analisar produções com maior controle de temas e usos considerados adequados do suporte-papel – incluindo-se aí a ausência de cores, dado que às crianças não era reconhecida, neste contexto, a habilidade de colorir o que deveria ser contornos definidos e formas. Abordo, portanto, aqui, duas situações: a dos desenhos que chamei de espontâneos feitos por coletivos de meninos e a tarefa escolar.

### Os desenhos “espontâneos” dos meninos

Na antiga aldeia do Bacajá, no início da década de 1990, quando vinham me pedir papel e lápis, os meninos já chegavam em grupos. Sentados juntos, discutiam o que fazer, escolhiam as cores, um começava, os outros comentavam, e logo estavam todos concentrados desenhando<sup>5</sup>. Em diversas atividades coletivas dos meninos, eles decidem o que fazer antes e todos fazem a mesma coisa, um padrão de comportamento típico e que é observável, em vários contextos, também em adultos<sup>6</sup>. É assim, por exemplo, quando resolvem moldar pedaços de madeira macia em forma de espingardas, com as quais depois brincam de caçar. Se a espingarda feita por determinado menino (ou, dependendo da idade, por um irmão mais velho) guarda certa singularidade em forma, tamanho e realismo, não há dúvida de que todos estão fazendo a

---

4 Até muito recentemente, as crianças nem guardavam nem levavam às casas, ou a aldeia, os desenhos produzidos na escola, frequentemente os jogando ao redor do prédio escolar (BELTRAME, 2013); neste momento da pesquisa em que eu colecionava tantos desenhos, lhes pareceu – ou me parece – interessante doá-los a mim.

5 Aqui retomo uma discussão desses desenhos elaborada em Cohn (2000, p. 165-172), em que muitos desses desenhos também podem ser vistos.

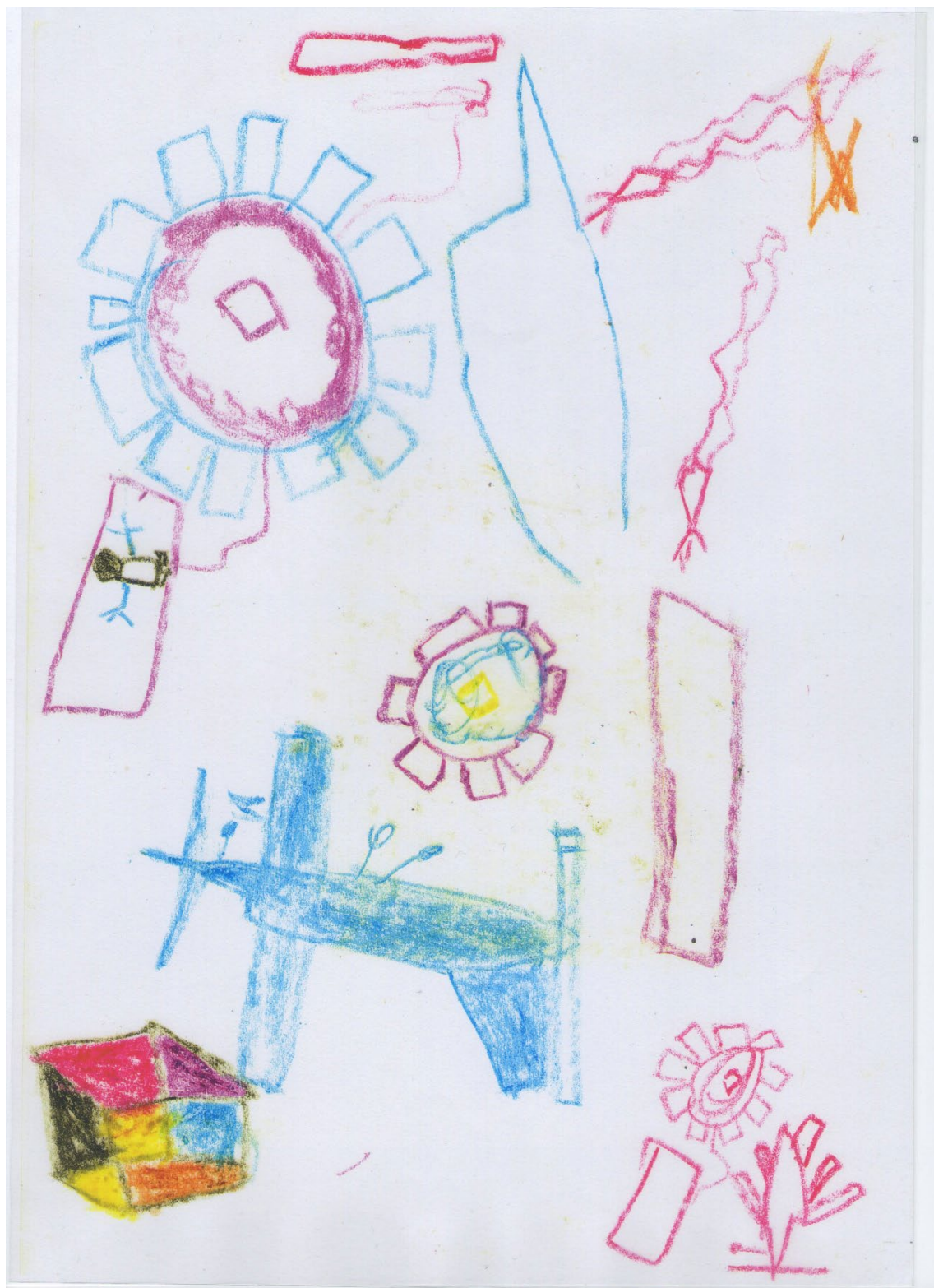
6 Fisher (1991) aponta como “associações masculinas” e “femininas” esses momentos em que se decide o que fazer no dia a cada amanhecer.

mesma coisa. Com o desenho, a escolha de cada um de temas e cores tem maior espaço – se todos estão desenhando, e é essa a atividade coletiva, cada qual pode escolher o que desenhar. Mas permanece um caráter coletivo nas discussões a respeito da performance e das escolhas de cada um; no resultado final, observando-se o conjunto dos desenhos, pode-se ver que vários dos temas se repetem.

Em geral, os meninos se preocupam em ter ao menos duas cores: uma para delimitar o traço, outra para colorir, a fim de preencher o interior. No mesmo papel, reúnem vários motivos: casas, animais, plantas, caminhões, aviões, helicópteros, barcos e algumas atividades. Os animais, por exemplo, podem vir acompanhados de seu caçador; um peixe no rio pode ter a seu lado um homem no barco com uma vara, ou pode ser representado já fígado pelo anzol.

Quanto às atividades representadas, as mais comuns são a caça, a pesca e o futebol. Nesse último caso, desenha-se o campo com os jogadores posicionados em cada lado e diferenciados pela cor das camisas, em um arranjo de início de jogo. É curioso notar, ainda, que apenas a minoria desses desenhos trazia uma representação da aldeia; quando ela existe, porém, é sempre vista de cima, em seu formato circular, na forma de um círculo com as casas em seu redor, em uma visão que é típica aos diversos grupos Jê, como bem demonstrou, conforme citado acima, Da Matta para os apinayé (1976, p. 61-68); alguns trazem discriminados os caminhos para o rio, para a pesca e para as roças, a pista de pouso e o próprio rio, que cercam a aldeia. Mas no geral os desenhos não criam um ambiente, e seus diversos elementos, distribuídos no papel, não se comunicam entre si, a não ser de dois em dois, como no caso da caça e seu caçador, ou do peixe no rio e o pescador – mas esses mesmos conjuntos estão também no meio de uma variedade de outros motivos e situações. Sua distribuição também parece ser aleatória, e uma pessoa que queira ver os diversos elementos se vê obrigada a girar o papel. Os meninos incorporam ainda alguns elementos gráficos que, suspeito, foram aprendidos na escola – como cubos, sempre pintados tendo cada face com uma cor, ou gatinhos que são desenhados como professoras de escola gostam de fazer.

Esses meninos estão, essencialmente, desenhando seu *kukradjà*, no sentido de um fazer, um modo de fazer, um se fazer, a si e aos demais, e as coisas feitas. Este conceito, *kukradjà*, um dos mais complexos e abrangentes no mundo Xikrin, abarca tanto o que faz de uma pessoa Xikrin, sendo também um componente da pessoa, como o modo de fazê-lo, e tudo que é feito por pessoas Xikrin e seus coletivos (COHN, 2006). Neste caso, enfatizam a abertura constante desse conceito amplo e que abarca o mundo e o próprio modo de ser e de fazer (e ser feito) *mebengokré*, que abordamos abaixo. Ou seja, trazem ao papel aquilo que lhes interessava em seu mundo vivido, no mundo ao seu redor – de modo a fazer dialogar atividades as mais diversas, meios de transporte os mais diversos, em uma interessante tradução indígena, Xikrin, do mundo tal como experimentado por eles naquele momento.





---

### Os desenhos na escola: a tarefa de desenhar sua cultura

Para os Xikrin, o modo correto, belo, de ser (*mei*), como aponta Vidal (1991), é uma ética como também uma estética. Ele configura um modo de existência, o ser Mebengokré, e é feito por e de *kukradjà*. Esse, que é um conceito amplo para os Xikrin, abarca tanto os produtos – pessoas, coisas, coletivos, conhecimentos – como o processo e os meios de fazê-los (COHN, 2006). Além do mais, para manter sua eficácia e produtividade é, e tem que ser mantido sempre, mutante, de modo a fazer sempre novas pessoas, coisas e coletivos belos – sendo o enfraquecimento da sua capacidade de mutabilidade, ou seu congelamento, de um lado, ou de outro, seu superaquecimento, que levaria a uma espécie de ponto sem retorno, de outro, os maiores medos dos Xikrin atualmente, seja no Bacajá (COHN, 2006), seja no Cateté (GORDON, 2005). Em seu amplo campo semântico, é esse o termo escolhido para traduzir aquilo que os não indígenas chamam de cultura – isto é, diferentemente de outros indígenas que, como aponta Carneiro da Cunha (2014), preferem não traduzir a palavra cultura, usando-a em português, as e os Xikrin do Bacajá referem-se frequentemente às diferenças percebidas em relação a seus outros como diferenças no *kukradjà*, e explicitamente traduzem esse termo para o português como cultura. No entanto, como todos os indígenas atualmente, os Xikrin têm se visto com o campo de força que vem da relação com os não indígenas e com o Estado nacional. A identificação étnica, a identificação territorial e um modo também particular de identificação cultural – em uma concepção do que seria ser indígena, em geral, ou Xikrin, em particular –, um modo jurídico, estatal, de ser e ser concebido, é um campo gravitacional que tem que ser sempre enfrentado justamente por levá-los a tender ao congelamento, que impediria a diferenciação constante que os faz e refaz como *mebengokré*.

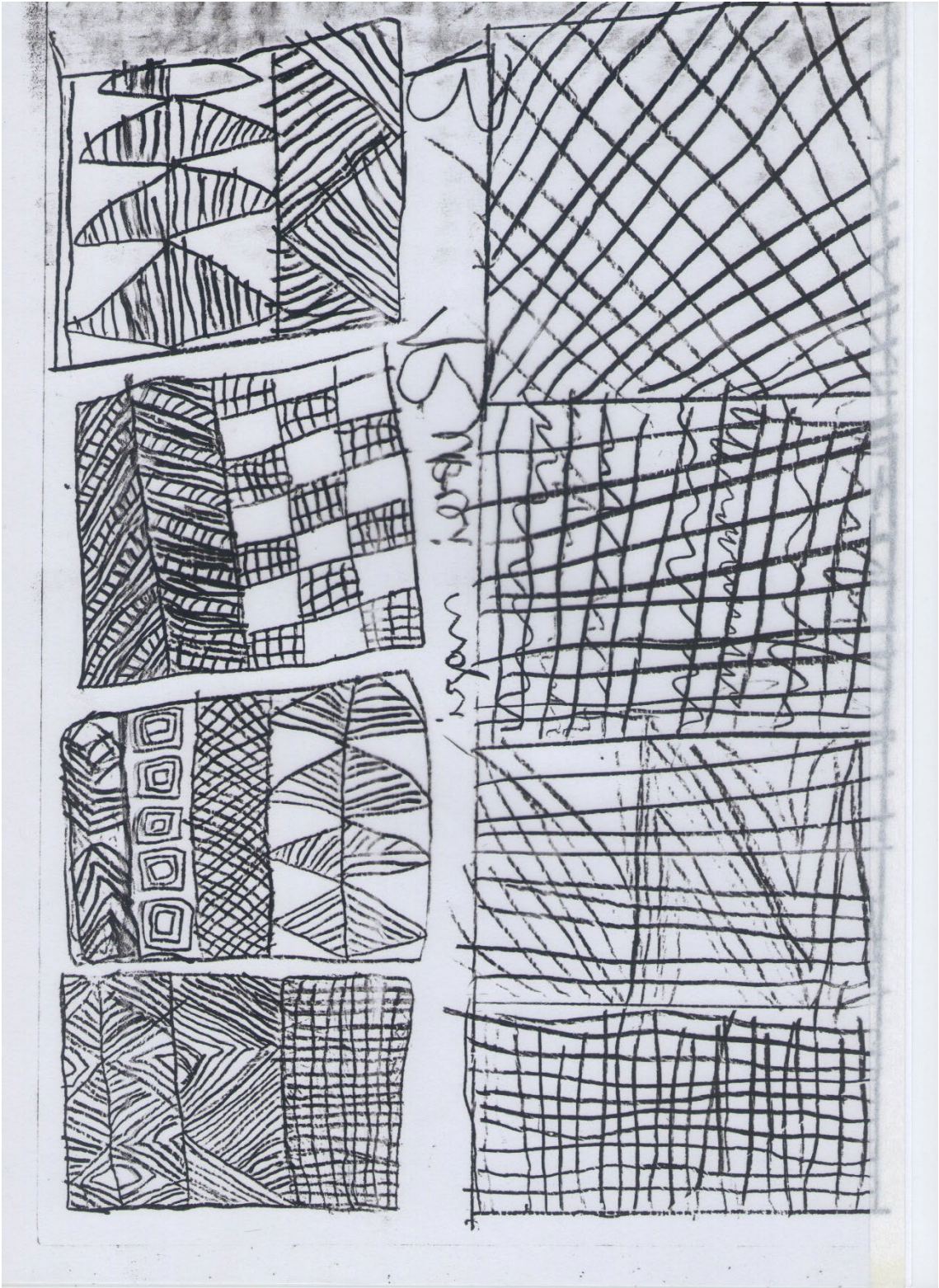
Também as crianças enfrentam essa tensão. Uma vez, seus professores não-indígenas propuseram como atividade em sala que elas fizessem desenhos sobre “coisas tradicionais”, “de sua própria cultura”, ditos assim, em português. Distribuídos papéis e lápis pretos, as crianças se viram com o seguinte desafio: imaginar o que seria sua própria cultura aos olhos dos professores. Esse é um aspecto crucial de sua tarefa: desenhando no espaço escolar, desenhavam para seus professores que, evidentemente, tinham uma ideia muito clara sobre o que seria sua cultura. Cada criança resolveu esse dilema de um modo diferente, mas algumas recorrências se fizeram perceber. Em primeiro lugar, uma distinção de gênero: as meninas desenharam pinturas corporais, o que tem se constituído como quase uma tradição pictórica feminina kayapó ou mebengokré, no suporte papel, desde que Lux Vidal e Gustaaf Verswijver coletaram desenhos feitos em papel com jenipapo e o pincel de palmeira pelas mulheres Xikrin do Cateté e Mekrangotire. De fato, elas as desenharam com uma liberdade de traços e motivos gráficos que as distinguem dos desenhos de mesmo tipo realizados pelas mulheres. Se essas utilizaram o espaço do papel de modo a representar nele o corpo pintado e desenharam motivos de acordo com os padrões estéticos dessa modalidade de pintura, transpondo diretamente para o papel

seus princípios estéticos, as meninas dividiram esse espaço em quadrados que continham um ou mais motivos, o que seria impensável na pintura corporal, dando-se maior liberdade de experimentação e inovação. Mas sua escolha temática era clara: de sua cultura, expuseram o que há de mais feminino em sua tradição pictórica, a pintura corporal.

Os meninos tiveram maior liberdade de escolha temática. Alguns desenhos mostravam uma coleção de objetos: máscaras rituais, maracás, cocares, bordunas, canoas, adornos de algodão e miçanga, arcos e flechas, machados. Claro, um tradicionalista extremista logo pontuaria que essa coleção não é ela mesma tão tradicional assim: por exemplo, as máscaras *bô* são utilizadas no ritual de mesmo nome, de origem karajá, e canoas só passaram a ser utilizadas desde que abandonaram os igarapés para habitar as margens dos grandes rios. Mas, como demonstro em Cohn (2006), os Mebengokré não são tradicionalistas nesses termos e as escolhas dos meninos responderam muito bem aos anseios de seus professores, presenteando-me com uma verdadeira coleção etnográfica.

Um outro conjunto de desenhos tem como estratégia narrativa representar ações e atividades: máscaras rituais dançando, homens ornados tocando o maracá em pares, um grupo pescando, gente indo pegar água, rapazes trazendo as palmas de buriti para a reunião dos homens, uma pessoa levando o filho ao rio para banhá-lo. Criam assim situações que apresentam a vida aldeã, o modo *mebengokré* de conviver e viver: uma escolha bastante afeita ao que me parece uma concepção *mebengokré* de *kukradjà*, e portanto um modo privilegiado de representar “sua cultura”. Esses desenhos guardam algumas particularidades frente ao que denominei “desenhos espontâneos”, de tema livre, feitos fora da escola, para mim. Nesses, poucas vezes se criam situações, e os elementos são organizados pelo papel ao girarem-no para acrescentar novos elementos (o desenho escolar segue uma orientação vertical, respeitando o formato do papel na exata forma da leitura). Os temas e elementos representados mudam também: dentre os preferidos, animais, como a onça, o tatu, peixes; o campo de futebol com seus jogadores e a bola; a aldeia em seu formato circular; barcos a motor; aviões; e uma casa em que pessoas são vistas em um cômodo banhando em seus chuveiros... Para professores da escola, nada de animais: quando seres animados são representados, são pessoas, em seus afazeres cotidianos, dançando no ritual, pescando, caçando. Para os professores, também, nada de objetos não-indígenas – que, no entanto, são largamente desenhados quando se lhes dá a liberdade de desenhar qualquer coisa que lhe cativa a atenção e o interesse. E, para professores, situações e contextos claros e explicitados. De fato, sugiro, entre outras coisas, que a comparação dos desenhos assim produzidos nos remete à distinção feita por Manuela Carneiro da Cunha entre a cultura e a cultura aspeada, ou “cultura”, essa tradução da cultura que é uma ação política e que remete a uma resposta às ideias sobre o que é (ou não) ser indígena, dado que a espontaneidade dos desenhos produzidos pelas crianças que só dependiam de mim para fornecer os materiais nos apresentam um certo recorte do mundo e seus interesses, a cultura, digamos, mas a tarefa escolar, explicitamente o desenho de sua cultura, a “cultura”, proposto em português por professores não







### **Conclusões: metodologias e questões analíticas**

Os desenhos das crianças nos colocam face a duas questões: uma mais metodológica, que concerne meios e modos de coletá-los, e outra mais analítica, que tem por trás concepções sobre o modo como as crianças entendem e dão sentido ao mundo. As experiências relatadas mostraram-nos que os desenhos são reveladores do modo como a criança vê sua inserção no mundo, e o próprio mundo em que se insere, a partir das diversas modalidades de coleta.

Dois modos de reunir desenhos de crianças em pesquisa foram aqui apresentados: em um primeiro, apenas os instrumentos de desenho em papel eram fornecidos às crianças, e lhes era dada total liberdade criativa; no segundo, os temas eram sugeridos às crianças, e entrevistas eram realizadas para que a interpretação das crianças, expressa nos desenhos, melhor se revelasse à pesquisadora. Esse segundo método permite uma classificação dos desenhos em uma tipologia de respostas a uma questão de fundo. Em minha própria pesquisa, trouxe à análise desenhos realizados em diferentes contextos, aqueles em que têm maior liberdade de composição e eleição de temas e outros que, realizados em ambiente escolar, tiveram fornecido o tema a ser elaborado.

Parece-me que a questão não é decidir se uma pesquisa em antropologia ganharia mais se tratasse desenhos de crianças produzidos em um ambiente mais ou menos controlado. Ao contrário, parece-me que as experiências já realizadas permitem concluir que todas essas possibilidades – inclusive aquela em que professores “impõem” um tema e os meios de sua realização – podem ser reveladoras à(ao) antropóloga(o) do modo como crianças elaboram e concebem o seu mundo. Evidentemente, o modo como os desenhos foram produzidos e reunidos pelo(a) pesquisador(a), assim como as conversas que esse(a) teve com as crianças desenhistas, deve pautar a análise, que pode ser mais ou menos conclusiva, mais ou menos pontual. No entanto, parece sim claro que desenhos feitos com liberdade pelas crianças e conversas informais e circunstanciais podem ser tão reveladores quanto desenhos que correspondem a tarefas e entrevistas montadas com técnica. A questão de fundo está para além da abordagem, de um pressuposto analítico – é a de que cabe ao (à) antropólogo(a) aproveitar do desenho o que ele revela da perspectiva de quem o desenha: o ponto de vista da criança sobre o mundo em que vive, ponto de vista esse que, como vimos, pauta sua ação neste mundo, o que é prova suficiente de sua eficácia interpretativa e de seu valor.

### **Referências**

- AZEVEDO, Aina, Desenho e antropologia: recuperação histórica e momento atual. **Cadernos de Arte e Antropologia**, Uberlândia, v. 5, n. 2, p.15-32, 2016.
- BARCELOS NETO, Aristóteles. **A arte dos sonhos** – uma iconografia ameríndia. Lisboa: Museu Nacional de Etnologia: Assírio & Alvim, 2002.
- BELTRAME, Camila Boldrin. **Etnografia de uma escola Xikrin**. 2013. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

- CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. **Cultura com aspas e outros ensaios**. São Paulo: Cosac Naify, 2014.
- CLIFFORD, James. Introduction: Partial Truths. *In*: CLIFFORD, James; MARCUS, George (org.). **Writing Cultures: the poetics and politics of ethnography**. Berkeley; Los Angeles: University of California Press, 1986. p. 1-19.
- COHN, Clarice. **A Criança Indígena**. A concepção xikrin de infância e aprendizado. 2000. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.
- COHN, Clarice. A criança, o aprendizado e a socialização na antropologia. *In*: SILVA, Aracy Lopes da; MACEDO, Ana Vera Lopes da Silva; NUNES, Ângela. (org.). **Crianças indígenas: ensaios antropológicos**. São Paulo: Global, 2002. p. 213-235.
- COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005. (Coleção Ciências Sociais passo-a-passo 57).
- COHN, Clarice. **Relações de Diferença no Brasil Central**. Os Mebengokré e seus Outros. 2006. Tese (Doutorado em Antropologia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.
- COHN, Clarice. Concepções de infância e infâncias. Um estado da arte da antropologia da criança no Brasil. **Civitas: Revista de Ciências Sociais**, Porto Alegre, v. 13, p. 211-234, 2013.
- COHN, Clarice. Les dessins d'enfants et l'anthropologie : une étude chez les Xikrin (Pará, Brésil). *In*: PIERROT, Alain; CARVALHO, Isabel; MEDAETS, Chantal. (org.). **Domination et apprentissage**. Anthropologie des formes de la transmission culturelle. Paris: Hermann Éditeurs, 2017. p. 323-340.
- COHN, Clarice. Crianças indígenas: introdução ao dossiê, estado da arte e agenda de pesquisas. **R@U: Revista de Antropologia Social do PPGAS-UFSCar**, São Carlos, v. 11, p. 10-34, 2019.
- COHN, Clarice. O que as crianças indígenas têm a nos ensinar? O encontro da etnologia indígena e da antropologia da criança. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, n. 60, p. 31-59, maio/ago. 2021.
- DA MATTA, Roberto. **Um mundo dividido: a estrutura social dos índios Apinayé**. Petrópolis: Vozes, 1976.
- FIANS, Guilherme Moreira. Uma antropologia além da cultura e da sociedade. Entrevista Com Christina Toren. **Revista Habitus**, Rio de Janeiro, v. 11, n.1, p. 165-177, 2013.
- FISHER, William H. **Dualism and its Discontents: social organization and village fissioning among the Xikrin-Kayapo of Central Brazil**. 1991. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Faculty of the Graduate School of Cornell University, Nova Iorque, 1991.
- GONÇALVES, Beatriz Soares. A cidade e as crianças: desenhos e caminhos a partir do Morro do Estado (Niterói, RJ). **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, n. 60, p. 285-316, 2021.
- GORDON, Cesar. **Economia Selvagem**. Ritual e Mercadoria entre os Índios Xikrin-Mebêngôkre. São Paulo: Editora UNESP/ISA/NuTI, 2005.
- INGOLD, Tim. **Lines: a brief history**. London: Routledge, 2007.
- INGOLD, Tim (ed.). **Redrawing Anthropology: materials, movements, lines**. Farnham: Ashgate, 2011a.
- INGOLD, Tim. **Being Alive: essays on movement, knowledge and description**. London: Routledge, 2011b.
- INGOLD, Tim. **Making: Anthropology, Archeology, Art and Architecture**. London: Routledge, 2013.
- LOPES DA SILVA, Araci; NUNES, Angela. Contribuições na etnologia indígena brasileira à antropologia da criança. *In*: LOPES DA SILVA, Araci; NUNES, Ângela; MACEDO, Ana Vera Lopes da Silva (org.). **Crianças Indígenas**. São Paulo: Global. 2002. p.11-33.
- MEAD, Margaret. **Educación y cultura en Nueva Guinea**. Barcelona: Paidós Studio, 1985.
- PIRES, Flávia. Ser adulta e pesquisar crianças: explorando possibilidades metodológicas na pesquisa antropológica. **Revista de Antropologia**, São Paulo, v. 50, n. 1, p. 225-270, 2007.

- PIRES, Flávia. O que as crianças podem fazer pela antropologia? **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, n. 34, p. 137-157, 2010.
- REGITANO, Regina; TOREN, Christina. Como nos tornamos quem somos. Entrevista com Christina Toren. **PROA**. Revista em Antropologia e Arte, Campinas, v. 1, n. 9, p. 295-304, 2019.
- RIFIOTIS, Fernanda *et al.* A antropologia e as crianças: da consolidação de um campo de estudos aos seus desdobramentos contemporâneos. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, n. 60, p. 7-30, maio/ago. 2021.
- STRATHERN, Marilyn. **The gender of the gift**. Berkeley; Los Angeles: University of California Press, 1988.
- STRATHERN, Marilyn. For the Motion I. *In*: INGOLD, Tim (org.). **Key Debates in Anthropology** (“Is the concept of Society theoretically obsolete?”). London: Routledge, 1996. p. 50-55.
- SOUSA, Emilene; PIRES, Flávia. Entendeu ou quer que eu desenhe? Os desenhos na pesquisa com crianças e sua inserção nos textos antropológicos. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, n. 60, p. 61-93, maio/ ago. 2021.
- TOREN, Christina. **Making sense of hierarchy**: cognition as social process in Fiji. London: Athlone Press, 1990.
- TOREN, Christina. For the Motion II. *In*: INGOLD, Tim (org.). **Key Debates in Anthropology** (“Is the concept of Society theoretically obsolete?”). London: Routledge, 1996. p. 102-115.
- TOREN, Christina. Making History: the significance of childhood cognition for a comparative anthropology of mind. *In*: TOREN, Christina. **Mind, Materiality and History**. Explorations in Fijian Ethnography. London; New York: Routledge, 1999. p. 102-115.
- TOREN, Christina. Sunday Lunch in Fiji: Continuity and Transformation in Ideas of the Household. **American Anthropologist**, v. 109, n. 2, p. 285-295, jun. 2007.
- TURNER, Terence. Social Body and Embodied Subject: Bodiliness, Subjectivity, and Sociality among the Kayapo. **Cultural Anthropology**, v. 10, n. 2, p. 143-170, maio 1995.
- VIDAL, Lux. A Pintura Corporal e a Arte Gráfica entre os Kayapó-Xikrin do Cateté. *In*: VIDAL, Lux. (org.). **Grafismo Indígena**. Estudos de Antropologia Estética. São Paulo: Nobel: EDUSP: FAPESP, 1991. p. 143-191.
- WAGNER, Roy. **The invention of culture**. Chicago: The University of Chicago Press, 1981.

Recebido em: 16/03/2022

Aceito em: 26/08/2022